



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Dźwiękowe funkcje języka w kształceniu kompetencji językowej uczniów - problemy, uwagi i postulaty

Author: Olga Przybyła

Citation style: Przybyła Olga. (2012). Dźwiękowe funkcje języka w kształceniu kompetencji językowej uczniów - problemy, uwagi i postulaty. W: B. Nieszporek-Szamburska (red.), "Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów" (S. 299-316). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Olga Przybyła

Dźwiękowe funkcje języka w kształceniu kompetencji językowej uczniów — problemy, uwagi i postulaty

Umiejętność posługiwania się kodem językowym jest równoznaczna z opanowaniem przez człowieka dwóch przeciwstawnych procesów: mówienia i rozumienia. Pierwszy z tych procesów ma u swych podstaw zasady syntezy, natomiast drugi łączy się z analizą¹. Oznacza to, że percepcja mowy jest kategorialna, gdyż odbiera się dźwięki i porządkuje się je w kategorie za pomocą rozmaitych działań, np. ćwiczeń różnicowania dźwięku; ćwiczeń odpowiedzi identyfikacyjnej lub rozpoznawczej dotyczącej tego, co się słyszało, realizowanej w postaci powtórzonego wymówienia lub wskazania przedmiotu czy obrazu litery; pisania ze słuchu.

Mimo licznych publikacji z zakresu fonetyki, fonologii i kultury żywego słowa okazuje się, że w edukacji polonistycznej² nadal małą wagę przy-

¹ Syntetyczność i analityczność wpisują się w akt komunikacji i pozostają w związku z cybernetycznym ujęciem procesów posługiwania się mową — por. L. ZABROCKI: *Cybernetyczny układ komunikacji językowej*. „Logopedia. Zagadnienia Kultury Żywego Słowa” 1967, nr 7, s. 3—25.

² Por.: J. TOKARSKI: *Gramatyka języka polskiego*. Warszawa 1953; A. WIERZBICKA i P. WIERZBICKI: *Kształcenie sprawności językowej*. W: *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V—VIII szkoły podstawowej*. Red. M. PĘCHERSKI. Warszawa 1970, s. 127—180; J. GOFALIĆ, Z. NOWAKOWA, E. POLAŃSKI, E. PRZYKLENK, I. TABAKOWSKA: *Nauka o języku. Głosownia*. W: *Nauczanie języka polskiego w klasie V*. Warszawa 1975; H. WRÓBEL: *Nauka o języku*. W: *Nauczanie języka polskiego w klasie 5*. Red. B. CHRZĄSTOWSKA i E. POLAŃSKI. Warszawa 1985, s. 66—75; U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Fonetyka*. W: *Nauczanie języka polskiego w klasie V...*, s. 101—116; B. ROGLAWSKI: *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Warszawa 1986; B. FRANKOWSKA-KOZAK: *Fonetyka*. W: *Kształcenie językowe w szkole. Materiały pomocnicze dla studentów filologii polskiej*. T. 3. Red. W. HOMOWA i E. POLAŃSKI. Szczecin 1989, s. 301—321; M. MIKUTA: *Kultura żywego słowa*. Częstochowa 2001;

wiązuje się do dziedziny nauki o dźwiękowym aspekcie języka i bagatelizuje się jej znaczenie dla kształcenia kompetencji językowej uczniów.

Przyzwyczajanie się do mechanicznego, bezmyślnego wypowiadania słów, bez zwracania uwagi na ich poprawność wymawianiową oraz ich treść wewnętrzną, jest problemem, z którym współczesna edukacja polonistyczna zmagą się od dawna. W opracowaniu z 1970 roku Halina Mystkowska bardzo krytycznie oceniła pracę szkoły nad znaczeniem nauki wymowy i rangą wiedzy z zakresu nauki o dźwiękowej stronie języka, pisząc: „Jeżeli chodzi o analizę artykulacji (...), należy zwrócić szczególną uwagę na niski procent uczniów posiadających prawidłową, dobrą wymowę: aż 70% ogółu mówi niestarannie, charakteryzuje się »zamazaną«, słabo komunikatywną wymową. (...) Przyczyny tego stanu rzeczy można by szukać w nierozbudzonej wrażliwości ucznia na piękno ojczystej mowy, jak również i w braku wzoru prawidłowej, czystej i dobitnej wymowy w wypowiedziach dorosłych, w mowie środowiska”³.

Podstawowy błąd polega na niezrozumieniu istotnego celu naszego mówienia, czyli działania za pomocą słowa. Nieustanne apele o podnoszenie rangi kultury języka⁴, w tym kultury żywego słowa w kształceniu polonistycznym, potwierdzają istotność refleksji nad wartością zagadnień z zakresu fonetyki i fonologii.

Z sondaży przeprowadzonych na potrzeby badań wynika, że wśród nauczycieli i uczniów szkół gimnazjalnych⁵ niewiele czasu i uwagi poświę-

H. KACZOROWSKA: *O większą skuteczność nauczania fonetyki*. W: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2002, s. 103–108; J. KOWALIKOWA: *Fonetyka i fonologia*. W: *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Red. J. PUZYNNIA i A. MIKOŁAJCZUK. Warszawa 2004, s. 124–125; O. PRZYBYŁA: *Zagadnienia fonetyki w wybranych podręcznikach dla klas IV–VI szkoły podstawowej*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 244–259; O. PRZYBYŁA: *Mówi się?! – fonetyka w kształceniu polonistycznym*. „Język Polski w Szkole IV–VI” 2008/2009, nr 2, s. 28–39.

³ H. MYSTKOWSKA: *Właściwości mowy dziecka sześć- i siedmioletniego*. Warszawa 1970, s. 35–36.

⁴ Por. E. POLAŃSKI: *Słownictwo uczniów*. Warszawa 1982; H. SYNOWIEC: *O języku nauczycieli (z badań nad sprawnością językową w środowisku gwarowym)*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 9. Red. L. GIŁOWA i E. POLAŃSKI. Katowice 1989, s. 122–140; E. POLAŃSKI, H. SYNOWIEC: *Badania nad językiem uczniów i jego różnicowaniem*. W: *Kultura – język – edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice 1995; J. PUZYNNIA: *O języku wartości w szkole*. W: *Eadem: Słowo – wartość – kultura*. Lublin 1997; H. SYNOWIEC: *Język polski w szkole*. W: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Red. W. PISAREK. Kraków 1999; H. KACZOROWSKA: *O większą skuteczność nauczania...*

⁵ Badania prowadziłam przy współudziale studentów filologii polskiej i słuchaczy Studiów Podyplomowych Kwalifikacyjnych Logopedii i Medialnej Emisji Głosu w szkołach Polski południowej (województwa: śląskie, opolskie, małopolskie) w latach 2006–2010.

ca się na problemy z zakresu nauki o dźwiękach mowy. Mimo wzrastającej liczby dzieci z zaburzeniami językowego porozumiewania się, mającymi różnorodną etiologię, niewielu nauczycieli upatruje źródła trudności w opanowaniu systemu językowego, w tym trudności w czytaniu i pisanu, w nieadekwatnym do wieku metrykalnego rozwoju świadomości fonologicznej.

W artykule, odwołując się do publikacji z zakresu językoznawstwa, logopedii, neuropsychologii, neurolingwistyki, dokumentów programowych⁶ i podręczników do nauki języka polskiego dla gimnazjum⁷, omówię następujące kwestie:

- 1) określę znaczenie wiedzy z zakresu kompetencji fonetyczno-fonologicznej dla rozwoju systemu językowego, z uwzględnieniem pojęcia *świadomości fonologicznej* i kategorii *sluchu fonemowego* oraz pojęcia *przetwarzania fonologicznego*;
- 2) zarysuję zakres wiedzy z fonetyki (i fonologii) w polonistycznej edukacji gimnazjalnej na podstawie dokumentów programowych i podręczników szkolnych;
- 3) przedstawię uwagi i wnioski związane z podnoszeniem rangi kształcenia kompetencji językowej uczniów w perspektywie fonetyczno-fonologicznej.

W publikacjach, które ukazały się w ostatnich kilku latach, akcentuje się znaczenie sprawności fonologicznej dla kształtowania się kompetencji językowej.

Stanisław Grabias podkreśla, że tkwiący w umyśle człowieka pełny zasób fonemów właściwych polszczyźnie w sposób zasadniczy decyduje

⁶ Analizowałam programy nauczania oraz plany wynikowe pod kątem realizacji zagadnień z zakresu fonetyki, z uwzględnieniem kształcenia świadomości fonologicznej m.in. przez sztukę wymowy i umiejętności słuchania.

⁷ Do analizy wybrałam serie podręczników do języka polskiego dla gimnazjum, dla których przyjmuję kolejno oznaczenia: A. ŁUCZAK, E. PRYLIŃSKA, R. MASZKA: *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy I, II, III gimnazjum*. Gdańsk 2002, wraz z zeszytami ćwiczeń (Mn 1p., Mn 1.1 — ćwiczenia, cz. 1; Mn 1.2 — ćwiczenia, cz. 2; Mn 2p., Mn 2.1 — ćwiczenia, cz. 1; Mn 2.2 — ćwiczenia, cz. 2.; Mn 3p., Mn 3.1 — ćwiczenia, cz. 1; Mn 3.2 — ćwiczenia, cz. 2.); A. GIS: *Zrozumieć słowo. Język polski 1, 2, 3. Podręcznik do kształcenia językowego*. Poznań 2001 (Zsł. 1; Zsł. 2; Zsł. 3); M. JĘDRYCHOWSKA, Z.A. KŁAKÓWNA: *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Teksty i zadania. Klasa 1, 2, 3 gimnazjum. Książka ucznia*. Kraków 2003; H. MRAZEK, M. POTAŚ: *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Ćwiczenia językowe. Klasa 1, 2, 3 gimnazjum. Książka ucznia*. Kraków 2003; A. SKUDRZYK, K. URBAN: *Mowa w krainie czarów. Kształcenie literackie i językowe. Ćwiczenia dla 1. klasy gimnazjum*. Kraków 2003 (MKC); A. SKUDRZYK, K. URBAN: *Lekcje żywego języka. Kształcenie literackie i językowe. Ćwiczenia dla 1. (klasy gimnazjum)*. Kraków 2001 (LZJ); A. SKUDRZYK, K. URBAN: *Gra w słowa. Ćwiczenia dla 2. klasy gimnazjum*. Kraków 2003 (GWS); A. SKUDRZYK, K. URBAN: *Buszując w zdaniu. Kształcenie literackie i językowe. Ćwiczenia dla 3. klasy gimnazjum*. Kraków 2001 (BWZ).

o kompetencji językowej — buduje jej fonologiczny wymiar⁸. To zaś rodzi refleksję nad zagadnieniami z zakresu fonetyki oraz analizę zarówno treści kształcenia, jak i procedur postępowania dydaktycznego proponowanych na poziomie gimnazjalnym. Uczeń bowiem na omawianym etapie kształcenia powinien mieć już usystematyzowaną wiedzę o języku, którą świadomie stosuje w mowie i w piśmie.

Zrozumienie zjawisk językowych przez ucznia i nadanie temu rozumieniu operacyjnego wymiaru należą do najważniejszych celów językowej edukacji gimnazjalnej. Dopóki uczeń nie uświadomi sobie faktu istnienia poszczególnych dźwięków języka mówionego i nie zdoła ich wyodrębnić, nabywanie sprawności językowej będzie poważnie utrudnione. Jak wynika z badań prowadzonych w ostatnich latach, uczniom z trudnościami w uczeniu się, m.in. z dysleksją, uczniom z mającymi podłoże neurologiczne dysfunkcjami poznawania systemu językowego poważne problemy sprawia przyswojenie reguł języka⁹. Niezmiernie ważny bowiem okazuje się stopień dojrzałości językowej ucznia w zakresie podsystemu fonologicznego.

Ocena i kształtowanie słuchu fonemowego stanowią warunek konieczny opanowania umiejętności dekodowania, czyli zamiany głosek na litery i odwrotnie, dzięki nabyciu oraz utrwaleniu skojarzeń głoska — litera i przyporządkowaniu im odpowiedników w alfabecie danego języka. Umiejętność analizy i syntezy słuchowej na poziomie fonemów kształtuje się wraz z nabywaniem tych skojarzeń. Nakłada to na nauczycieli obowiązek uświadamiania uczniom, że język mówiony jest potokiem artykułowanych dźwięków, w którym można wyodrębnić nie tylko słowa i zdania, lecz także sylaby i głoski, czyli te jego elementy, które same nie mając żadnego znaczenia, decydują o znaczeniu słów i zdań.

Przykłady uczniów wykazujących trudności w zakresie nauki czytania i pisanie na poziomie gimnazjum potwierdzają, że niepowodzenia wynikają najczęściej z faktu, że ich strategie czytania i pisanie ograniczają się zwykle do odwoływania się do wyrazów wcześniej poznanych, gdyż nie potrafią przeczytać wyrazów nieznanymi ani niedostatecznie utrwalonych¹⁰.

Na umiejętność analizy i syntezy słuchowej na poziomie fonemów zwraca się uwagę w kształceniu językowym od dawna. Widocznie jednak ciągle przywiązuje się jej za mało lub realizuje się program zbyt pobeż-

⁸ S. GRABIAS: *Mowa i jej zaburzenia*. „Audiofonologia” 1997, nr 10.

⁹ M.in. badania opublikowane w 2008 roku przez Katedrę i Klinikę Foniatrii i Audiologii Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu.

¹⁰ Z badań przeprowadzonych w ramach projektu badawczego Polonistycznego Koła Młodych Dydaktyków wśród uczniów szkół gimnazjalnych w kilku śląskich miastach wynika, że ok. 43% respondentów miało trudności na poziomie słuchu fonemowego.

nie, bez zagłębienia się w jego wartość. Edukacja językowa bowiem została przygotowana z myślą o uczniach, którzy zasadniczo nie mają problemów z przyswajaniem reguł języka. Niestety, szkolna rzeczywistość wygląda dziś różnie. Nierzadko poziom kompetencji językowej uczniów odbiega od określonych w podstawie standardów. Dlatego konieczne są zmiany w postępowaniu dydaktycznym, polegające na takim jego sprofilowaniu, by wspomóc ucznia w kształtowaniu kompetencji językowej. I to jest powodem zwrócenia uwagi na wiedzę o fonetyce i fonologii języka polskiego, ponieważ właśnie one stanowią ważne ogniwo w osiąganiu sukcesu, ale pod warunkiem nadania im właściwej rangi.

Nauczyciele powinni uwrażliwiać ucznia na treści z zakresu nauki o dźwiękach mowy zawarte w podręcznikach. Powinni podkreślać rangę tych zagadnień w kształtowaniu umiejętności zarówno dekodowania, jak i kodowania dźwięków mowy; rozwijać poziom wrażliwości na kulturę słowa i liczne aspekty poprawności wymawianiowej (obserwacja wypowiedzianego dźwięku w izolacji i w różnych układach głosek); doskonalić słuch fonemowy uczniów przez ćwiczenia w różnicowaniu głosek w wyrazach, sylabach itp.; rozpoznawać z uczniami błędy fonetyczne, a następnie tłumaczyć zależności między nimi i innymi błędami językowymi. Uczniowie bowiem, pogłębiając swą wiedzę o głoskach, rozwijają zarazem świadomość jej praktycznej przydatności w doskonaleniu porozumiewania się z innymi ludźmi — zarówno mówienia, słuchania, jak i pisanie i czytania.

Decydujące znaczenie w toku edukacji językowej ma dokładne poznanie poziomu rozwoju mowy poszczególnych uczniów oraz odpowiedni, co do zakresu i czasu trwania, dobór ćwiczeń oddechowych, fonacyjnych, artykulacyjnych oraz ćwiczeń kształtujących słuch fonemowy¹¹.

Analiza treści kształcenia na poziomie gimnazjalnym obejmuje przypomnienie i utrwalenie wiadomości na temat:

- różnicy między głoską a literą; podziału wyrazów na głoski i litery, samogłoski i spółgłoski, sylaby; podziału wyrazów na sylaby (wykorzystywaniu wiedzy z fonetyki do poprawnego zapisu wyrazów, m.in. przy przenoszeniu ich do następnej linii);
- podziału głosek na spółgłoski twarde i spółgłoski miękkie; głoski ustne i głoski nosowe oraz głoski dźwięczne i głoski bezdźwięczne;
- porządkowania wyrazów w kolejności alfabetycznej, z uwzględnieniem kolejnych liter;
- akcentu wyrazowego i intonacji;

¹¹ Słuch fonemowy — nazwa pochodzi od wyrazu *fonem*, który oznacza psychiczny odpowiednik głoski jako elementu języka; słuch fonemowy (starsze określenie — fonematyczny) pozwala rozróżniać dźwięki artykulacyjne w mowie ludzkiej. G. KRASOWICZ-KUPIS: *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin 2004.

oraz kształcenia umiejętności w zakresie:

- rozpoznawania procesu powstawania głosek;
- wskazywania różnic artykulacyjnych między głoskami;
- wyjaśniania mechanizmu powstawania upodobnień i uproszczeń artykulacyjnych;
- wykorzystywania wiedzy z fonetyki w zakresie różnic artykulacyjnych między głoskami, aby kształcić poprawność artykulacyjną i dbać o poprawną wymowę;
- kształcenia umiejętności słuchania odczytywanego bądź wygłaszanego tekstu;
- kształcenia umiejętności skupiania uwagi na wypowiedzianych przez inne osoby treściach;
- właściwego stosowania akcentu wyrazowego i zdaniowego;
- prawidłowego modulowania głosu w celu nadania wypowiedzi odpowiedniego sensu (z uwzględnieniem zasad interpunkcji, we właściwym tempie i z odpowiednią intonacją oraz próbą interpretacji utworu);
- przestrzegania zasad etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych;
- głośnego czytania z przestrzeganiem prawidłowego akcentowania i odpowiednią intonacją, prób interpretacji głosowej;
- wskazywania funkcji zastosowanych w utworze środków stylistycznych z zakresu fonetyki (rymu, rytmu, wyrazów dźwiękonaśladowczych);
- estetyki zapisu, w tym poprawności ortograficznej — pisanie ze świadomością różnic między wymową a pisownią.

We wszystkich poddanych analizie podręcznikach wydziela się fonetyce osobny — mniej lub bardziej szczegółowo opisany — dział (zestawienie przedstawia tabela 1.).

W podręcznikach z cyklu *Zrozumieć słowo* Anity Gis znajduje się 90 ćwiczeń (53 ćwiczenia w klasie I, 16 ćwiczeń w klasie II, 21 ćwiczeń w klasie III) zróżnicowanych pod względem stopnia trudności i wymaganych operacji, np.: analizy fonemowej wyrazów, wskazywania różnic artykulacyjnych między głoskami; wyjaśniania mechanizmu powstawania upodobnień i uproszczeń artykulacyjnych.

Ćwiczenia w podręcznikach zebrane są w dwóch rozdziałach: *Mówienie i słuchanie* oraz *Fonetyka*. Najliczniejsze są ćwiczenia mające na celu wyjaśnienie mechanizmu powstawania upodobnień i uproszczeń artykulacyjnych; wykorzystywania wiedzy z fonetyki na temat różnic artykulacyjnych między głoskami, tak by kształcić poprawność artykulacyjną i dbać o poprawną wymowę.

Liczną grupę stanowią także ćwiczenia sprofilowane na kształcenie umiejętności słuchania odczytywanego bądź wygłaszanego tekstu oraz na kształcenie umiejętności uważnego słuchania wypowiadających się osób,

Tabela 1

Zagadnienia z zakresu fonetyki w podręcznikach dla klasach I–III szkoły gimnazjalnej

Zagadnienia	Podręcznik											
	Zrozumieć słowo			Między nami			Do Itaki			To lubię		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Głoska a litera — podział wyrazów na głoski i litery	+	–	+	+	+		+	–	–	–	+	–
Samogłoski i spółgłoski	+	–	+	+	+		+	–	–	–	+	–
Sylaba — podział wyrazu na sylaby	+	–	+	+	+		+	–	–	–	+	–
Głoski — dźwięczne i bezdźwięczne	+	–	+	+	+		+	–	–	–	+	–
Spółgłoski twarde i miękkie	+	–	+	+	+		+	–	–	–	+	–
Głoski ustne i nosowe	+	–	+	+	+		+	+	–	–		–
Proces powstawania głosek; wskazywanie różnic artykulacyjnych między głoskami	+	+	+	+	+	–	+	+	–	–	+	–
Upodobnienia i uproszczenia artykulacyjne	+	+	+	+	+	+	+	+	–	–	+	–
Porządkowanie wyrazów w kolejności alfabetycznej, z uwzględnieniem kolejnych liter	+	–	–	+	+	+	+	–	–	–	+	–
Akcent wyrazowy i zdaniowy	+	+	–	+	+	+		+	+	–	+	–
Głośnie czytanie z odpowiednią intonacją (fonetyczne środki stylistyczne); głosowa interpretacja tekstu	+	+	+	+	+	+		+	+	–	+	–
Błędy fonetyczne	–	–	+	+	–	+	+	+	+	–	+	–

Źródło: Badania własne.

na właściwe stosowanie akcentu wyrazowego i zdaniowego oraz na prawidłowe modulowanie głosu w celu nadania wypowiedzi odpowiedniego sensu (z uwzględnieniem zasad interpunkcji, we właściwym tempie i z odpowiednią intonacją oraz próbą interpretacji utworu), na głośnie czytanie z przestrzeganiem prawidłowego akcentowania i odpowiedniej intonacji, na próby interpretacji głosowej oraz na przestrzeganie zasad etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

Ponadto wśród ćwiczeń są i takie, w których określa się funkcje zastosowanych w utworze środków stylistycznych z zakresu fonetyki (rytmu, rytmu, wyrazów dźwiękonaśladowczych). Rzadko proponuje się ćwiczenia doskonalące pisanie ze świadomością różnic między wymową a pisownią. Sporadycznie wykonuje się ćwiczenia w rozpoznawaniu błędów fonetycznych.

W podręcznikach z cyklu *Między nami* znalazło się 89 ćwiczeń (35 ćwiczeń w klasie I, 22 ćwiczenia w klasie II, 32 ćwiczenia w klasie III), a więc nieco mniej niż w *Zrozumieć słowo*. Są one zamieszczone w róż-

nych rozdziałach, pogrupowane tematycznie i funkcjonalnie ujmują problematykę fonetyczno-fonologiczną, np.:

Ćwiczenie 11.

- a) Wpisz **i** lub **ii** (przykładowe wyrazy: **jaskin...**, **teor...**, **epope...**, **kole...**)
- b) Do diagramu A wpisz kolejno wyrazy z **i**, a do diagramu B – wyrazy z **ii**. Rozwiązaniem jest imię i nazwisko wynalazcy druku.

Mn 1.1, s. 15

Autorki wymagają od uczniów m.in.: podziału wyrazów i zdań na głoski, litery, sylaby; podziału wyrazu na sylaby, czy też zamiany głoski na jej odpowiednik dźwięczny lub bezdźwięczny.

Wiele ćwiczeń polega na uzupełnianiu wyrazów o brakującą literę i wykorzystaniu tej czynności do analizowania i omawiania zagadnień fonetycznych, np.:

Do każdego wyrazu dopisz taką jego formę, w której zamiast samogłoski nosowej występuje jej ustny odpowiednik. Określ formę gramatyczną obu wyrazów. Zapisz wniosek.

Mn 1.1, 11/37

*Podziel wyraz **gąsior** na głoski i opisz je według wzoru.*

Mn 1.1, 13/38

Analiza wykazała, że rzadsze są ćwiczenia doskonalące umiejętność właściwego akcentowania wyrazów i zdań oraz prawidłowego modulowania głosu w celu nadania wypowiedzi odpowiedniego sensu.

Nieliczną grupę stanowią ćwiczenia głośnego czytania z przestrzeganiem prawidłowego akcentowania i z odpowiednią intonacją. Za mało ćwiczeń umożliwia kształcenie umiejętności słuchania odczytywanego bądź wygłaszanego tekstu, dzięki którym kształci się słuchanie z uwagą wypowiedziących się osób i doskonalą słuch fonemowy oraz rozwija świadomość fonologiczną.

W podręcznikach autorstwa Krystyny Urban i Aldony Skudrzyk z cyklu *Do Itaki* zamieszczono 78 ćwiczeń, których większą część zawiera podręcznik *Lekcje żywego języka (LŻJ)* oraz *Mowa w krainie czarów (MKC)*. Dzięki systematycznym ćwiczeniom ortofonicznym, integrującym teoretyczną wiedzę fonetyczno-fonologiczną z praktyką kultury słowa, uczniowie świadomie i skutecznie uczą się zasad współczesnej wymowy języka ojczystego. Zadania — w sposób bardzo praktyczny i dokładny —

są pogrupowane w działy opatrzone przystępnie napisaną częścią teoretyczną, stanowiącą cenną podstawę do ćwiczeń. Natomiast dobrany w sposób przemyślany materiał egzemplifikacyjny, zamieszczony w ćwiczeniach, obrazuje problemy fonetyczne, np.: zachowanie ust podczas wymawiania poszczególnych samogłosek (uczeń sam obserwuje, jak realizuje głoskę, i zapisuje wnioski — *LŻJ*, s. 18); praktyczne ćwiczenie rozbięcia wyrazów na sylaby i głoski, z koniecznością głośnego ich wypowiedzienia (*LŻJ*, s. 20); ćwiczenie dźwięczności i bezdźwięczności głosek, z koniecznością dokładnego i głośnego przestudiowania podanych wyrazów (*LŻJ*, s. 21); ćwiczenie wymowy różnych zbitek głosek i umiejętności dostrzegania różnicy między wymową -ą i -om, -ę i -en (*LŻJ*, s. 24–25); ćwiczenia dotyczące wymowy głosek twardych i głosek miękkich; problem upodobnień i uproszczeń oraz prawideł ich wymowy (*LŻJ*, s. 26–29); ćwiczenie akcentu i przycisku (*LŻJ*, s. 30).

Uboższy ilościowo w porównaniu z poprzednimi cyklami podręczników zasób ćwiczeń został przedstawiony w cyklu *To lubię!*. Autorki uwzględniły m.in. wiedzę z fonetyki dotyczącą różnic artykulacyjnych między głoskami, aby kształcić poprawność artykulacyjną i dbać o poprawną wymowę uczniów — np.:

Jeżeli w wyrazie obok siebie występują: dwie takie same samogłoski, to wymawiam...; samogłoski oznaczone literami a, u; u, o, to wymawiam...; samogłoski oznaczone literami a, o; a, e, to wymawiam...

To lubię!, z. ćw. 2, s. 55

Zwróciły też uwagę na właściwy sposób wyjaśniania przez uczniów mechanizmu powstawania upodobnień i uproszczeń artykulacyjnych, np.:

Czytam i zwracam uwagę na wymowę wyróżnionych grup spółgłoskowych: ssać, zsychać, zsinieć, zszarzyć, zsunąć, zstąpić, niższy, cięższy, droższy.

Czytam i zwracam uwagę na wymowę wyróżnionych grup spółgłoskowych: filmoznawstwo, rybołówstwo, językoznawstwo, porządny, podrzędnie, bezwzględnie, sługa, głuchy, słup, kość, ość, korzyść.

To lubię!, z. ćw. 2, s. 56–57

Wśród materiału ćwiczeniowego znalazły się także ćwiczenia mające na celu kształcenie umiejętności słuchania odczytywanego tekstu (*To lubię!*, z. ćw. 3, s. 63–64).

Gennym pomysłem na kształtowanie wrażliwości uczniów na słowo mówione analizowanego cyklu jest wprowadzanie zagadnień z kultury żywego słowa poprzez obserwację i analizę zjawisk językowych. Uwaga uczniów kieruje się na zasady etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych; na prawidłowe modulowanie głosu w celu nadania wypowiedzi odpowiedniego sensu, we właściwym tempie i z odpowiednią intonacją oraz na właściwe stosowanie akcentu wyrazowego i zdaniowego (*To lubię!*, z. ćw. 2, s. 58).

Zasadniczo większość podręczników przypominanie i utrwalanie wiadomości przedstawia w formie skondensowanych w treści definicjach, które obejmują kolejno omówienie, czym jest głoska; wskazanie różnicy między głoską a literą, podziału głosek, podziału wyrazu na sylaby czy informacji na temat alfabetu. Typowe dla tradycyjnego kursu gramatyki postępowanie dydaktyczne ma na gimnazjalnym etapie kształcenia wyraźne uzasadnienie i powinno wywierać pozytywny wpływ na rozwijanie kompetencji językowej uczniów. Treści kształcenia są obudowane ćwiczeniami doskonalącymi umiejętności wymawiania głosek w izolacji, głosek w wyrazach, poszczególnych sylab itp. Jednakże w budowaniu sukcesu dydaktycznego ucznia decydującą rolę ma do odegrania nauczyciel, który nada wartość rozumieniu związku między wiadomościami, ażeby uczniowie poznali i zrozumieli funkcjonalne znaczenie tej wiedzy. W niektórych bowiem ćwiczeniach proponuje się liczenie głosek i liter. Pozbawienie tego typu ćwiczeń niezbędnej podbudowy teoretycznej nie zmotywuje ucznia do ich wykonania, wobec czego będą one dla młodego człowieka bezużyteczne, gdyż tak naprawdę nic z nich dla niego nie wynika, np.:

Ćwiczenie 8.

Przeczytaj poniższe zdanie, a następnie ustal, z ilu wyrazów, sylab, głosek i liter się składa.

Jaki język – taki naród.

- A. 5 wyrazów, 8 sylab, 18 głosek, 18 liter
- B. 4 wyrazy, 8 sylab, 18 głosek, 18 liter
- C. 4 wyrazy, 7 sylab, 18 głosek, 18 liter
- D. 5 wyrazów, 8 sylab, 16 głosek, 18 liter

Mn 1.1, s. 12

Poznawanie wiadomości w oderwaniu od ich funkcji pragmatycznych sprawia, że uczniowie nie uświadamiają sobie celu i sensu nauki fonetyki. Ale znacząca większość ćwiczeń analizowanych podręcznikach funkcjonalnie ujmuje realizowane w nich treści, np.:

Ćwiczenie 7.

Zbuduj zdanie z wyrazów podanych w ramce, układając je w takiej kolejności, jaką wskazuje liczba liter podana w nawiasach.

z są jedną grup językowych Słowianie europejskich						
(9	2	5	1	12	4	10)

indoeuropejskiej do należą rodziny Słowianie						
(9	6	2	7	16)	Mn 1.1, s. 12	

Ćwiczenie 9

Uzupełnij tabelkę, wpisując podkreślone wyrazy według wzoru (ustal, z ilu wyrazów, sylab, głosek i liter się składają).

A niechaj narodowie wżdy postronni znają, iż Polacy nie gęsi, iż swój język mają.

Sylaby	Głoski	Litery

Niezwykle ważnym — w perspektywie rozwijania świadomości fonologicznej — aspektem podręczników jest zwracanie większej uwagi na poprawność dźwiękową wyrazów i łączenie jej z odpowiedzialnością za ich poprawność graficzną. Zagadnienie to ma jednak bardzo niewielką reprezentację w materiale ćwiczeń w omawianych podręcznikach. Najwięcej przykładów można wskazać w cyklu *Do Itaki*.

Wiele spośród proponowanych w podręcznikach ćwiczeń skłania ucznia do zastanowienia się nad tym, że niezwykle ważne jest to, jak wy-mawiamy dany wyraz, frazę czy tekst, np.:

Ćwiczenie 4.

Zabawa tzw. skrętaczami językowymi to świetne ćwiczenie dykcji. Warto więc do niej często powracać. Wyraźnie przeczytaj niżej zapisane przykłady. Jeżeli udało ci się je wypowiedzieć w miarę poprawnie, zrób to jeszcze raz, tym razem o wiele szybciej. Pamiętaj jednak, by nie „zjadać” części wyrazów i nie przekręcać brzmienia głosek.

- Chrzyszcz brzmi w trzcinie w Szczepreszynie, że przepiórki pstre podpatrzyły, jak raz w Pszczynie cietrzew wieprze wietrzył. Wietrzył cietrzew wieprzy szereg oraz otomanę, która miała trzy z nóg czterech powyłamywane.
- Gdy jest susza, szosa sucha. Szedł Sasza szosą suchą.

- c. *Cesarz czesał cesarzową. I cóż, że ze Szwecji?*
- d. *Tracz tarł tarcicę tak takt w takt, tak jak takt w takt tarcicę tartak tarł.*
- e. *Król Karol kupił królowej Karolinie korale koloru koralowego.*

Ćwiczenie 5.

Przeczytaj głośno niżej podane wyrazy. Zwróć uwagę na wymowę wyróżnionych głosek. Z siedmioma wybranymi przykładami ułóż i zapisz zdania, przeczytaj je:

rzekł, poszedł, stłukł, zamilkł

brząsk, miłość, wieść, natychmiast, jest

baśń, przyjaźń, optymizm, pesymizm, powieść, liść

wszystko, puście, jabłko, chrześcijanin

srebrny, garnki, ziarno, krąbrny

pomyślny, naumyślnie, rzemieślnik

krakowski, mistrzowski, królewski, uczniowski

Zsł. 1, s. 58

W analizowanych podręcznikach odrębne rozdziały z fonetyki służą najpierw analizowaniu, a następnie utrwalaniu na materiale egzemplifikacyjnym wybranych zagadnień. Następstwem takiego układu treści powinno być powiązanie ich problematyki z innymi działami języka. Należy podkreślić, że zagadnienia fonetyczno-fonologiczne są sporadycznie skorelowane z innymi działami języka. Zasadniczo brak ich usystematyzowania.

Wyniki badań empirycznych wykazują, że koncepcja usystematyzowania treści z zakresu fonetyki i fonologii w wybranych podręcznikach do gimnazjum, z próbą wskazania na powiązania z ortografią, fleksją, ze słowotwórstwem i z kształceniem literacko-kulturowym, nie jest taka oczywista. Sytuacja wymaga zweryfikowania, gdyż celem niniejszego artykułu jest podkreślenie wieloaspektowości wiedzy z fonetyki i fonologii oraz podniesienie jej rangi w świadomości nauczycieli odpowiedzialnych za rozwój kompetencji językowej ucznia, m.in. przez zwrócenie uwagi na rolę wiedzy fonologicznej i przetwarzania fonologicznego dla prawidłowego rozwoju mowy i języka. Jeżeli uczeń nie w pełni przyswoi sobie np. reguły właściwego zapisu słyszanych głosek lub graficznie nie odtworzy zależności układu następujących po sobie głosek, to znajomość ortografii i umiejętność czytania tekstu pozostaną intuicyjne.

Dlatego należy przywrócić się powiązaniu fonetyki z ortografią, fleksją, słowotwórstwem i kształceniem literacko-kulturowym, by pomóc uczniowi w usystematyzowaniu i logicznym powiązaniu tej wiedzy, gdyż większość podręczników wyraźnie wydziela zagadnienia należące do fonetyki (tabela 2.):

Tabela 2

Zestawienie tematów fonetycznych z ortografią, fleksją, ze słowotwórstwem i z kształceniem literacko-kulturowym¹²

Fonetyka	Ortografia	Fleksja	Słowotwórstwo	Kształcenie literacko-kulturowe
1	2	3	4	5
Spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne. Wymowa spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych.	Pisownia wyrazów, w których wymowie występuje ubezdźwięcznienie lub udźwięcznienie spółgłosek (zgodnie z zasadą morfologiczną, np. <i>dworzanin</i> , bo <i>dworski</i>). Pisownia zakończeń bezokoliczników -ść i -źć. Pisownia zakończeń -ski, -cki, -dzki, -stwo, -ctwo, -dztwo, -źba, -śba, -zm, -yzm.			Głośnie czytanie, wypowiadanie się oraz recytacja utworów: ćwiczenia dykcyjne.
Głoski ustne i nosowe. Wymowa samogłosek nosowych ę i ą oraz wymowa -ę, -ą, -em, -om w formach fleksyjnych.	Pisownia wyrazów z -ę, -ą, -em, -en, -om, -on (także w formach fleksyjnych); pisownia zakończeń czasu przeszłego.	Zakończenia rzeczowników rodzaju żeńskiego w bierniku i narzędniku liczby pojedynczej.	Umiejętność właściwego podziału wyrazu na podstawę słowotwórczą i formant.	Głośnie czytanie, wypowiadanie się oraz recytacja utworów: ćwiczenia dykcyjne.
Głoski miękkie i twarde.	Pisownia <i>i, j</i> po spółgłoskach i samogłoskach.	Tematy oboczne w odmianie czasownika, np. <i>wiezie, wiozę, wioźl</i> . Temat i końcówka w wyrazach: <i>rzemień — rzemienia, bania — bani</i> .	Umiejętność właściwego podziału wyrazu na podstawę słowotwórczą i formant.	Głośnie czytanie, wypowiadanie się oraz recytacja utworów: ćwiczenia dykcyjne.

¹² Oprac. własne na podstawie tabeli U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Zestawienie tematów fonetycznych z tematami ortograficznymi, ćwiczeniami w mówieniu i pisanu, kształcenia literackiego* — EADEM: *Fonetyka*. W: *Nauczanie...*, s. 108.

cd. tab. 2

1	2	3	4	5
Upodobnienia i uproszczenia artykulacyjne.			Wykorzystywanie wiedzy z zakresu budowy słowotwórczej wyrazów do poprawnego zapisu.	Głośnie czytanie, wypowiedzianie się oraz recytacja utworów: ćwiczenia dykcyjne.
Sylaba; podział wyrazu na sylaby.	Poprawny zapis wyrazów przy przenoszeniu ich do następnej linii.			
Akcent wyrazowy. Intonacja.		Akcent form czasownika w 1. i 2. osobie l.mn. czasu przeszłego oraz akcent form trybu przypuszczającego. Akcent liczebników itp.		Głośnie czytanie, wypowiedzianie się oraz recytacja utworów: ćwiczenia dykcyjne.

Źródło: Badania własne.

Do ważnych czynników, ściśle związanych ze skutecznym nauczaniem fonetyki, fonologii i kultury żywego słowa, należy również organizacja procesu kształcenia. Od lat pedagodzy i dydaktycy zorientowani na badanie komunikacji dydaktycznej i zagadnienie dyskursu szkolnego akcentują konieczność zmiany postępowania dydaktycznego na lekcjach języka polskiego¹⁵. Badacze apelują o unikanie stereotypizacji zarówno rozwoju językowego ucznia, jak i samego procesu nauczania — uczenia się. Postulują zniesienie monologiczności nauczyciela na rzecz kształcenia sprawności językowej ucznia, tj. stwarzania okazji do semantycznego, syntaktycz-

¹⁵ M. GILLY: *Nauczyciel — uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*. Warszawa 1987; D. BARNES: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988; E. PUTKIEWICZ: *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*. Warszawa 1990; K. WOJTCZUK: *Zachowania językowe nauczycieli w sytuacji lekcji szkolnej*. Siedlce 1996; U. ŻYDEK-BEDNARCZUK, B. ZELER: *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. RITTEL i J. OŹDŻYŃSKI. Kraków 1997, s. 39—52; M. KAWKA: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków 1999; B. SKOWRONEK: *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*. Kraków 1999; O. PRZYBYLA: *Akty mowy w języku nauczycieli*. Katowice 2004.

nego i pragmatycznego rozwijania języka ucznia w wyniku bogacenia zasobu słownikowego, włączania w tok wypowiedzi ucznia zadań wymagających rozumienia coraz bardziej złożonych poleceń słownych, porozumiewania się w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych i eliminowania błędów językowych w pracach pisemnych oraz w wypowiedziach ustnych.

Rola, jaka przypada nauczycielowi w nauce o dźwiękowej stronie języka, łączy się ściśle z jego predyspozycjami głosowymi. Ważne, by nauczyciel miał dobrze ustawiony głos i odznaczał się nienaganną dykcją oraz umiejętnością operowania środkami ekspresji żywej mowy: pauzą, frazą, akcentem, intonacją, wyrazistością słowa, iloczasem, tempem, rytmem, dynamiką, barwą głosu¹⁴.

Mówienie nauczyciela jest czynnikiem wspomagającym kształcenie poprawności artykulacyjnej ucznia, ale nie zastąpi ono indywidualnych ćwiczeń korekcji mowy, które uczeń powinien wykonywać systematycznie w domu. Nauczyciel języka polskiego jest bardzo często pierwszą i jedyną osobą, która dostrzeże, że błędy ucznia w sposobie wypowiadania się w mowie i w piśmie wynikają z jego nieprawidłowej artykulacji. Uczniowie, którzy doskonale zdają sobie sprawę ze swoich niedoskonałości w mowie, z reguły unikają ustnego wypowiadania się na lekcji.

Z badań dotyczących znajomości podstawowych zasad emisji głosu, wiedzy o głosie i jego higienie oraz z opracowań dotyczących zdrowia i funkcjonowania narządu mowy wynika¹⁵, że choć mówi się o nich i pisze, to społeczna świadomość jest nadal niewielka i brakuje praktycznych umiejętności w tym zakresie (w tej dziedzinie w większości jesteśmy samoukami).

Poprawna dykcja polega bowiem na właściwym, tj. zgodnym z przepisami ortofonii polskiej, wymawianiu głosek w wyrazach¹⁶. Normy fone-

¹⁴ J. KOWALIKOWA: *Fonetyka i fonologia...*, s. 124–125 oraz *Stanowisko Komisji Dydaktycznej Rady Języka Polskiego w sprawie dostosowania studiów polonistycznych do zakresu nauczania języka polskiego w reformowanej szkole*. „Poradnik Językowy” 2002, z. 4, s. 71–72; O. PRZYBYŁA: *Kształcenie językowe a matura wewnętrzna – problemy i uwagi*. W: *Interpretacje i nowa matura*. Red. A. OPACKA. Katowice 2004, s. 28–33.

¹⁵ Por.: *Stanowisko Komisji Dydaktycznej Rady Języka Polskiego w sprawie dostosowania studiów polonistycznych...*; M. ROKITIAŃSKA, H. ŁASKOWSKA: *Zdrowy głos*. Bydgoszcz 2003; B. ROGŁAWSKI: *Poradnik fonetyczny...*; IDEM: *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, psychologów i logopedów*. Cz. 1 i 2. Gdańsk 2006; B. TOCZYSKA: *Elementarne ćwiczenia dykcji*. Gdańsk 1998; EADEM: *Sarabanda w chaszcach. Ćwiczenia samogłosek*. Gdańsk 2006; EADEM: *Łamańce z dedykacją, czyli makaka ma Kama*. Gdańsk 2006; M. GAWROŃSKA: *Podstawy wymowy i impostacji głosu dla studentów i absolwentów akademii wychowania fizycznego*. Wrocław 2001; K. GAWĘDA, J. ŁAZEWSKI: *O błędach wymowy*. Książeczka dla dzieci tudzież wyższych urzędników państwowych. Białystok 2004 i in.

¹⁶ P. BĄK: *Nauka czytania i recytacji w wyższych klasach szkoły podstawowej*. Warszawa 1987, s. 15.

tyczno-fonologiczne, po pierwsze, określają właściwe położenie narządów mowy w szczytowej fazie wymawiania głósłki i zmiany w położeniu narządów mowy we wszystkich fazach wytwarzania głósłki, po drugie — wskazują fonologiczne cechy dystynktywne, które pozwalają na rozróźnienie znaków językowych¹⁷. Jeżeli w jakikolwiek sposób wymowa odbiega od przyjętych norm, jest wymową nieprawidłową. Przyczyny niepoprawnej artykulacji są rozmaite, mogą być skutkiem zadziałania wielu czynników, takich jak: zdenerwowanie, pośpiech, zmęczenie, trema, nieznośność norm ortofonicznych, czynniki związane z cechami rozwojowymi organizmu czy nieprawidłowa budowa lub niewłaściwe funkcjonowanie obwodowych narządów mowy¹⁸.

Należy zwrócić uwagę na zakres ćwiczeń koncentrujących się na analizie miejsca artykulacji, w szczególności zaś — na realizacji spółgłósek zwartych lub szczelinowych. Uczniowie powinni **poczuć**, gdzie jest miejsce ich realizacji.

U wielu uczniów mających trudności z artykulacją poszczególnych głošek stwierdza się niską sprawność motoryczną ich narządów aparatu mowy. Ćwiczenia w zakresie wyraźnej i poprawnej wymowy doskonalą sprawność narządów artykulacyjnych, rozwijają mięśnie warg, szczęk, a przede wszystkim języka. Ćwiczenia te mają na celu podniesienie poziomu sprawności ruchomych narządów mowy (szczęki dolnej, warg, języka, podniebienia miękkiego) oraz nabycie umiejętności układania narządów mowy w sposób charakterystyczny dla danej głósłki.

W analizowanych podręcznikach zestawy ćwiczeń sprofilowanych na doskonalenie poszczególnych artykulatorów są rzadkością. W podręczniku Krystyny Urban i Aldony Skudrzyk *Lekcje żywego języka. Kształcenie literackie i językowe. Ćwiczenia dla 1. klasy gimnazjum* w cyklu *Do Itaki* został przedstawiony arkusz badawczy polegający na zapisaniu obserwacji własnych, dotyczących budowy poszczególnych głošek (s. 23), znalazły się również ćwiczenia oddechowe, fonacyjne oraz artykulacyjne do codziennej gimnastyki ust i języka (ćwiczenia 31–34), np.: *la- le- lo-lu... na- ne- ni- no- nu... ra- re- ri- ro- ru... bra- bre- bri- bro- bru... mra-mre- mri- mro- mru* (s. 31).

*

*

*

We współczesnej dydaktyce i praktyce szkolnej należy podkreślić rolę fonetyki z elementami fonologii jako tych spośród treści kształcenia polonistycznego, które mają istotne znaczenie dla funkcjonowania człowieka

¹⁷ *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*. Red. S. URBAŃCZYK. Warszawa 1992.

¹⁸ E.M. SKOREK: *Oblicza wad wymowy*. Warszawa 2001, s. 24–25.

w otaczającym go świecie. Fonetyka jest definiowana jako dział nauki o dźwiękowej formie wyrazu, dział nauki o dźwiękach mowy¹⁹. Mowa, obok pisma, stanowi medium przekazywania komunikatów językowych. O prymacie mowy nad pismem świadczy fakt oparcia wszystkich systemów pisma na jednostkach języka mówionego. Język mówiony człowiek przyswaja wcześniej niż pismo. Wśród językoznawców panuje nawet przekonanie, że język to mowa: „Należy stwierdzić, że językoznawcy zajmowali się najczęściej mową pisaną, znacznie mniej uwagi poświęcając mowie wypowiedzianej głosem. Stąd na przykład charakterystyczne bazowanie systemu składniowego przede wszystkim na języku utworów literackich, a w mniejszym stopniu na przykładach żywej mowy. A tymczasem właśnie mowa jest ważnym środkiem porozumiewania się — dynamicznym, zależnym od zmieniającej się sytuacji i od reakcji słuchacza. (...) Kształcenie komunikatywnej żywej mowy jest ważnym problemem dydaktycznym i wychowawczym”²⁰.

¹⁹ J. GOFALIK, Z. NOWAKOWA, E. POLAŃSKI, E. PRZYKLENK, I. TABAKOWSKA: *Nauka o języku. Głosownia...*; H. WRÓBEL: *Nauka o języku...*, s. 66; U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Fonetyka...*, s. 101; B. ROGŁAWSKI: *Poradnik fonetyczny...*; B. FRANKOWSKA-KOZAK: *Fonetyka...*

²⁰ H. MYSTKOWSKA: *Właściwości mowy...*, s. 8—9; E. POLAŃSKI, K. ORŁOWA: *Kształcenie językowe...*, s. 178.

Olga Przybyła

Sound functions of language in developing pupils' linguistic competence — problems, remarks and postulates

S u m m a r y

By referring to publications in the field of linguistics, logopedics, neuropsychology, neurolinguistics, syllabuses and textbooks for Polish language at the level of junior high school, the author of the article discusses the following issues:

- phonetic-phonological awareness for mastering the linguistic system;
- presents the problems of phonetics (and phonology) in Polish language junior high school education on the basis of syllabuses and textbooks;
- analyses exercises in phonetics, phonology and culture of modern language in the perspective of developing pupils' linguistic competence.

The surveys show that in Polish language education still little importance is attached to the sound aspect of language and its significance for developing pupils' linguistic competence is belittled.

Notwithstanding the evaluation and development of phonemic hearing is a necessary condition for mastering the ability of decoding, which means turning sounds into letters and vice versa thanks to acquiring and consolidating the sound — letter associations which are specific for the alphabet of a given language. The ability to conduct the hearing

analysis and synthesis at the level of phonemes are developed with acquiring these associations. Thus, teachers are responsible for making their pupils aware that speech is a stream of articulated sounds, in which not only words and sentences, but also syllables and sounds, can be distinguished, namely its elements which, alone deprived of any significance, decide about the meaning of words and sentences.

Ольга Пшибыла

Звуковые функции языка в формировании языковой компетенции учеников – проблемы, замечания и постулаты

Р е з ю м е

Автор статьи, ссылаясь на публикации из области языкознания, логопедии, нейропсихологии, нейролингвистики, программных документов и учебников по польскому языку для трехлетних гимназий – второго этапа среднего образования в Польше, рассматривает вопросы:

- фонетико-фонологического сознания в процессе усвоения языковой системы;
- представляет проблемы фонетики (и фонологии) в обучении польскому языку в гимназии на основании программных документов и школьных учебников;
- анализирует задания из области фонетики, фонологии и культуры живой речи под углом формирования языковой компетенции учеников.

Из анкетных данных следует, что в процессе обучения польскому языку до сих пор звуковой стороне языка уделяется небольшое внимание и минимализируется ее значение для формирования языковой компетенции учеников.

В свою очередь, оценка и формирование фонемного слуха являются условиями, необходимыми для умения декодирования, т.е. изменения звуков на буквы и обратно – благодаря приобретению и закреплению ассоциаций звук – буква, соответствующих алфавиту данного языка. Умение слухового анализа и синтеза на уровне фонем формируется вместе с приобретением этих ассоциаций. Это накладывает на учителей обязанность выяснять ученикам, что устная форма языка является потоком артикулируемых звуков, в котором можно разграничить не только слова и предложения, но также слоги и звуки, т.е. те его элементы, которые – сами не обладая значением – предопределяют значения слов и предложений.